Niveau(x) d'enseignement : 4 Numéro EDUQ : 9270553
Centre d'intérêt : 320

La Formation à l'enseignement secondaire général : orientations et compétences attendues / -- [Québec] : Direction de la formation du personnel scolaire, c1992
35 p. ; 28 cm.

La couv. porte en outre : Notre force d'avenir : l'éducation. Code : 9192-0840 ; 69-2001. Bibliogr. : p. 33-35.

ISBN 2-550-23106-6

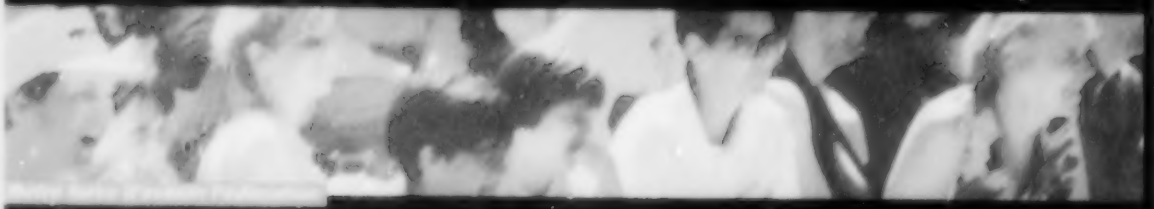
Vedette(s)-secondaire(s) : Québec (Province). Direction de la formation du personnel scolaire

Descripteur(s) : Formation des enseignants * Enseignement secondaire * Formation générale * Politique gouvernementale * Compétence de l'enseignant * Secondaire (Ordre d'enseignement)

Dans le présent document, qui porte sur la préparation à l'enseignement secondaire en formation générale, le MEQ précise les besoins que les programmes de formation doivent chercher à satisfaire et les compétences attendues des futurs enseignants au terme de leur formation initiale. Le premier chapitre présente le contexte de l'enseignement secondaire dans le contexte social des années 1990. Le second énonce l'orientation générale et les principes directeurs de la formation à l'enseignement secondaire. Le troisième traite des compétences professionnelles attendues des enseignants du secondaire: compétences relatives aux disciplines enseignées, compétences psychopédagogiques et compétences complémentaires.

Type de document :

La formation à l'enseignement secondaire général



Orientations et compétences attendues

Québec

CADRE
CENTRE DE DOCUMENTATION
1940, BOUL. HENRI-BOURASSA EST
MONTRÉAL H2B 1S2

La formation à l'enseignement secondaire général

Orientations et compétences attendues

Direction générale de la formation et des qualifications
Direction de la formation du personnel scolaire

TABLE DES MATIÈRES

Page

INTRODUCTION 1

CHAPITRE 1. LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 3

1. Le contexte social des années 1990 5

1.1 L'évolution de la société 5
1.2 La situation particulière des jeunes 6
1.3 Les besoins et attentes à l'égard de l'école 7

2. Le contexte scolaire 8

2.1 La mission de l'école 8
2.2 La Loi sur l'instruction publique 9
2.3 Le régime pédagogique 9
2.4 Les programmes d'études 10

3. Les perspectives pour la formation à l'enseignement 10

CHAPITRE 2. L'ORIENTATION GÉNÉRALE ET LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE 11

1. L'orientation générale: une formation à caractère professionnel 13

2. Les principes directeurs 14

2.1 Une solide culture générale 14
2.2 Une formation polyvalente 14
2.3 Une formation qui tient compte du développement personnel 16
2.4 Une formation pratique 17
2.5 Une formation intégrée 18

3. Des voies d'aménagement 18

CHAPITRE 3. LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ATTENDUES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE 21

1. Les compétences relatives aux disciplines enseignées 23

2. Les compétences psychopédagogiques 24

2.1 L'intervention pédagogique proprement dite 24
2.2 La conduite de la classe 25

3. Les compétences complémentaires 26

3.1 Les tâches éducatives autres que l'enseignement 26
3.2 La conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation 27
3.3 La formation professionnelle continue 27

CONCLUSION 29

BIBLIOGRAPHIE 31

INTRODUCTION

La formation initiale des enseignants et des enseignantes a fait l'objet de nombreuses études au cours des dernières années. Tous en conviennent, cette question est au coeur même de l'accroissement souhaité de la qualité des services d'éducation assurés par les écoles du Québec. De plus, à l'aube d'une période de renouvellement massif du personnel enseignant, la formation initiale soulève un intérêt manifeste chez tous les agents d'éducation. Un important renouveau est attendu et le ministère de l'Éducation doit préciser, dans le cadre de sa mission ainsi que des responsabilités qu'elle engendre, les besoins que les programmes de formation doivent chercher à satisfaire et les compétences attendues des futurs enseignants et enseignantes au terme de leur formation initiale. Il s'y emploie dans le présent document qui porte sur la préparation à l'enseignement secondaire en formation générale. L'établissement de ces orientations constitue la première étape d'un processus qui comprend ensuite l'élaboration des programmes par les universités, suivie de l'agrément de ces programmes et de la reconnaissance d'aptitude à l'enseignement.

Toutes les disciplines prévues au Régime pédagogique de l'enseignement secondaire sont touchées par les orientations contenues dans ce document, sauf l'enseignement moral et religieux catholique et protestant, dont les exigences relatives à la qualification du personnel enseignant sont précisées dans des règlements établis par le Comité catholique et le Comité protestant du Conseil supérieur de l'éducation. Il faut donc comprendre que les présentes orientations s'appliquent aussi à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Pour ces disciplines, cependant, il y a lieu de convenir dès maintenant que le principe de polyvalence peut difficilement s'appliquer.

À la suite du présent document, qui paraît le premier, d'autres documents seront également produits en ce qui a trait à la préparation à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire, à l'enseignement spécialisé en adaptation scolaire, à l'éducation des adultes et à l'enseignement en formation professionnelle. Ce document n'en contient pas moins des indications à caractère fondamental susceptibles de s'étendre à la préparation à l'enseignement dans d'autres cas que la seule formation générale au secondaire.

Les orientations proposées ici s'inspirent des études, recherches et expériences les plus récentes en matière de formation du personnel enseignant et prennent appui sur les analyses et les recommandations présentées dans nombre de mémoires soumis par des associations et organismes québécois d'éducation. En les présentant, le ministère de l'Éducation entend assurer aux futurs enseignants et enseignantes du secondaire les bases professionnelles nécessaires à leur pratique, tout en respectant la responsabilité qu'ont les universités d'élaborer leurs programmes et d'aménager leur structure de formation.

CHAPITRE 1

LE CONTEXTE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Au cours de la dernière décennie, l'évolution de la société et de ses attentes au regard de l'école secondaire, les préoccupations nouvelles des jeunes et les besoins qui en découlent, de même que diverses modifications apportées au contexte scolaire ont entraîné de profonds changements dans l'enseignement secondaire.

1. Le contexte social des années 1990

1.1 L'évolution de la société

Une des principales observations qui puisse être faite à propos de la société actuelle a trait aux changements continus et rapides de tous ordres qui s'y manifestent, que ce soit sur le plan démographique, économique, culturel ou autre. Plus que jamais auparavant, il est de première nécessité pour les individus et les institutions qui composent notre société d'arriver à s'adapter à ces divers changements. Sans prétendre rendre compte de toutes les transformations qui se sont opérées dans notre société depuis quelques années, il importe d'en relever un certain nombre qui posent des défis particuliers à l'école secondaire et aux enseignants et enseignantes qui façonnent cette école.

Sur le plan démographique d'abord, il faut souligner le phénomène de la dénatalité qui marque fortement la société québécoise. Ce phénomène a été accompagné d'une augmentation importante de l'immigration, augmentation qui, prévoit-on, devrait continuer à s'accentuer au cours des années à venir. L'évolution de la composition multiculturelle de la société qui résulte de cette forte immigration fait en sorte que l'école québécoise, particulièrement dans les régions urbaines, accueille dorénavant une très grande proportion d'enfants d'origines nationales ou culturelles très diverses. Cette situation relativement nouvelle sollicite de façon particulière le milieu scolaire qui doit réussir l'intégration harmonieuse de ces élèves et qui, pour ce faire, doit démontrer une compréhension de la diversité culturelle et repenser ses pratiques pédagogiques.

En plus de la dénatalité, d'autres transformations importantes affectent la famille. Notons en particulier que celle-ci n'est plus exclusivement fondée sur le mariage, qu'elle est plus instable qu'autrefois et que le nombre de familles où les deux conjoints travaillent ne cesse d'augmenter. Tous ces changements entraînent une série de phénomènes psychologiques et sociaux dont on mesure encore mal l'ampleur. Sur le plan scolaire, la conséquence la plus manifeste des transformations dans la vie familiale a trait aux attentes qu'on entretient à l'égard de l'école pour qu'elle exerce des tâches autrefois réservées à la famille. Des changements dans la conception de l'autorité parentale requièrent aussi des enseignants et enseignantes et des autres membres de l'équipe-école qu'ils assument davantage des rôles de guide, de conseiller et d'accompagnateur auprès des élèves.

En outre, le phénomène de plus en plus accentué de la «mondialisation» de l'économie, qui marque la fin de ce siècle, oblige les entreprises québécoises à accroître leur compétitivité et à rechercher une main-d'oeuvre plus qualifiée pour produire des biens et services de haute qualité. Elles en viennent ainsi à exprimer des attentes plus élevées à l'égard de l'école et de la formation qui y est offerte.

Sur le plan économique toujours, il faut mentionner l'existence, dans un pays relativement prospère comme le nôtre, d'un nombre grandissant de familles vivant sous le seuil de la pauvreté. Les conséquences des conditions de vie difficiles que doivent subir ces familles sont évidemment nombreuses et les coûts sociaux exorbitants. Cependant, on retiendra

surtout ici les effets négatifs de la pauvreté sur les chances de réussite scolaire et sur les probabilités d'obtention d'un diplôme d'études secondaires.

Il convient également de s'attarder à l'expansion rapide des divers moyens de communication, notamment de l'audio-visuel et de l'informatique, qui facilitent grandement l'accès à l'information, mais qui bouleversent aussi le rôle traditionnel de l'école comme lieu privilégié d'apprentissage. Force est d'admettre que d'autres sources d'information concurrencent désormais les enseignants et les enseignantes et qu'elles peuvent même remettre en question la spécificité et la pertinence des actes qu'ils posent.

Une autre caractéristique de notre société qui mérite d'être signalée a trait à l'émergence de la pluralité. Les mentalités ont considérablement évolué. Les individus et les groupes adoptent des visions du monde et des modes de vie autrefois inexistants. Les valeurs morales, religieuses et sociales se sont diversifiées. On assiste ainsi à une montée de nouvelles valeurs liées à la qualité de vie, à la croissance économique ou à la protection de l'environnement. Devant cette pluralité de points de vue, de valeurs et de comportements, le défi que doit relever la société et auquel doit contribuer le système scolaire est maintenant de parvenir à une acceptation réelle de la diversité.

C'est dans ce contexte de recherche du pluralisme qu'il faut situer la montée de la préoccupation pour les droits des minorités défavorisées, notamment les personnes handicapées. L'affirmation de plus en plus forte des droits de ces personnes a donné lieu à la diffusion du concept de «normalisation», qui veut qu'une personne handicapée ou en difficulté ait de meilleures chances d'adopter des comportements présents chez les autres membres de la société si elle est maintenue dans le milieu le plus naturel possible. Une telle orientation exige de la part du personnel enseignant un plus grand effort de compréhension et d'acceptation de la diversité des individus et de leurs besoins et, en corollaire, une adaptation des objectifs et des pratiques pédagogiques, qui doivent se situer davantage dans une perspective d'individualisation de l'enseignement.

Dans le même ordre d'idées, on doit aussi souligner les préoccupations de plus en plus fortes qui s'expriment dans notre société au regard de l'égalité des sexes. Dans le contexte actuel des rapports entre hommes et femmes, on demande à l'école de jouer un rôle de premier plan pour transformer les mentalités et les attitudes à cet égard.

Comme on peut le voir, le mouvement de transformations qui caractérise notre société s'est intensifié depuis quelques années et, conséquemment, les attentes exprimées à l'endroit de l'école se sont également haussées et diversifiées. Les États généraux sur la qualité de l'éducation ont d'ailleurs relevé un large éventail de ces attentes: une plus grande qualité de la formation, un meilleur encadrement et suivi des élèves, une éducation interculturelle, des relations plus soutenues avec les familles, la lutte aux inégalités sociales, à la discrimination, aux échecs scolaires, etc. Il est certain que l'ensemble de ces attentes constitue un véritable défi pour le personnel enseignant, étant donné l'envergure de la tâche à accomplir et l'élargissement de son rôle.

1.2 La situation particulière des jeunes

Qu'en est-il des jeunes eux-mêmes à qui sont destinés les services d'enseignement? Que vivent-ils? Quelles sont leurs préoccupations propres? Comment entrevoient-ils leur avenir? Soucieux d'être près des réalités que vivent les jeunes, le Conseil permanent de la jeunesse organisait, au printemps 1989, des audiences publiques sur la question. Il est utile d'examiner les principaux objets de préoccupation des jeunes tels qu'ils sont ressortis de

cette tournée de consultation. Ce sont, en effet, des inquiétudes de nature semblable auxquelles, de plus en plus, les enseignants et les enseignantes doivent faire face dans leur travail auprès des élèves de l'école secondaire.

Dans le rapport préparé à la suite de ces audiences publiques, le Conseil signalait que la première difficulté des jeunes dont on lui a fait part a trait à leur intégration ardue à un marché du travail déjà caractérisé par un taux de chômage élevé. Deux autres objets d'inquiétude liés à l'emploi sont également ressortis: les conditions de travail parfois injustes qui sont faites aux jeunes et l'inadéquation entre la formation reçue à l'école et les exigences du marché du travail.

L'abandon scolaire est un autre problème signalé comme très préoccupant et lourd de conséquences, tant pour les jeunes décrocheurs eux-mêmes, puisque l'absence de diplôme entraîne la plupart du temps des difficultés d'insertion professionnelle, que pour la société qui devra, à plus ou moins long terme, les prendre en charge. C'est pourquoi il importe toujours de s'efforcer de faire comprendre aux jeunes que l'éducation est encore aujourd'hui l'une des caractéristiques personnelles les plus importantes dans la détermination du succès sur le marché du travail.

Plusieurs ont également exprimé leurs appréhensions relatives à la santé des jeunes. On a relevé en particulier la fréquence des maladies transmises sexuellement et des accidents routiers, la sédentarité, la mauvaise alimentation, la consommation abusive de cigarettes, d'alcool et d'autres drogues. Autant de phénomènes qui témoignent des difficultés sociales que vivent encore, chaque jour, des milliers de jeunes.

La famille est aussi au cœur des préoccupations des jeunes d'aujourd'hui. À ce propos, on a souligné le manque de communication parents-adolescents et, plus largement, l'absence de relations significatives avec les adultes, la violence familiale, les conséquences de la séparation ou du divorce des parents, l'adaptation à une famille reconstituée, la pauvreté croissante et les difficultés des familles monoparentales. Lieu premier d'apprentissage, de transmission des valeurs et de socialisation, le milieu familial n'est pas toujours en mesure de jouer son rôle et, alors, les jeunes en souffrent beaucoup.

Enfin, il y a lieu de s'attarder de façon plus particulière aux jeunes des communautés culturelles. On a noté à cet égard que fréquenter l'école entraîne chez eux un «malaise culturel» et que ce malaise est, en partie, causé par les différences ressenties entre les valeurs transmises par la famille et celles que véhicule le milieu scolaire. C'est le cas notamment en ce qui a trait à la discipline, aux méthodes d'enseignement et aux relations entre les élèves et le personnel enseignant.

1.3 Les besoins et attentes à l'égard de l'école

En conclusion à son rapport, le Conseil permanent de la jeunesse rappelait un certain nombre d'attentes que les jeunes ont formulées à l'égard des institutions sociales. En ce qui a trait à l'école secondaire, ils ont dit souhaiter que l'école mise davantage sur l'acquisition d'une solide formation de base, qu'elle ne fasse plus d'exclus, qu'elle soit définie en fonction de leurs besoins, que la qualité de vie y soit une priorité et que tous les jeunes, quelle que soit leur origine, y aient leur place.

Même si leur choix de carrière n'est pas toujours bien défini, les élèves sont conscients des enjeux et de ce que représente, pour leur avenir, la **réussite de leurs études**. Ils veulent faire des apprentissages utiles, enrichissants, qui font appel à leurs capacités et qui tiennent

compte de leur expérience. Ils veulent aussi qu'on les aide à acquérir une méthode d'apprentissage et d'étude personnelle, que l'on alimente régulièrement leur motivation, qu'on les soutienne dans leurs efforts, qu'on les aide efficacement lorsqu'ils éprouvent des difficultés ou subissent des échecs et qu'on leur permette de renforcer leur sens des responsabilités.

Ces attentes des élèves et de la société en général suscitent et alimentent une forte demande de **personnalisation de l'acte éducatif** dans toutes les classes de l'enseignement secondaire. On observe d'ailleurs que la qualité des apprentissages que font les jeunes à l'école secondaire dépend, dans une large mesure, de la qualité des relations interpersonnelles qui existent en classe et dans l'ensemble de l'école.

La mission pédagogique des enseignants et des enseignantes d'assurer des **apprentissages de qualité** à leurs élèves demeure évidemment fondamentale et intimement liée à leur engagement humain et à leur sens de l'éthique. Cependant, au regard des conditions de vie souvent difficiles des jeunes, leur rôle social prend un relief particulier. Le bien-être physique et psychologique des élèves constitue, en effet, l'une des conditions essentielles d'apprentissages efficaces et durables, même dans des matières scolaires qui, apparemment, ne font appel qu'à la disponibilité de l'intelligence.

La prise en considération des conditions psychosociales des élèves constitue l'une des attitudes pédagogiques fondamentales des enseignants et des enseignantes qui réussissent. Cette attitude les conduit naturellement à aménager les conditions et à choisir les approches pédagogiques les plus appropriées et, lorsque cela est nécessaire, à collaborer avec des personnes-ressources en vue de résoudre ou de prévenir des problèmes particulièrement difficiles. Cette capacité de prise en charge collective des interventions auprès des élèves s'inscrit d'ailleurs de plus en plus naturellement dans l'ensemble des compétences éducatives que l'on s'attend à trouver chez les enseignants et les enseignantes.

2. Le contexte scolaire

Si le contexte général de la société et la situation particulière des jeunes ont considérablement évolué depuis dix ans, le système scolaire a aussi connu plusieurs transformations durant la même période. On notera, en particulier, les changements qui se sont produits dans le cadre légal et réglementaire, de même que dans les programmes d'études et dans les pratiques pédagogiques qui découlent de l'application de ces programmes. Ces grands encadrements, qui fixent les objectifs des services éducatifs offerts par l'école ainsi que les droits et obligations du personnel scolaire, se situent dans le prolongement de l'énoncé de politique éducative intitulé «L'École québécoise».

2.1 La mission de l'école

Pour bien situer la mission éducative des enseignants et des enseignantes, il convient de rappeller brièvement les finalités de l'éducation et le rôle de l'école. Selon «L'École québécoise», l'éducation au Québec vise à développer la personne dans toutes ses dimensions: physique, intellectuelle, affective, sociale, morale et religieuse. Elle veut favoriser l'épanouissement d'une personnalité créatrice qui aspire, notamment, à l'autonomie, à la liberté et au bonheur. Elle considère aussi la personne comme un être social en rapport étroit avec une collectivité. En outre, en accord avec la Charte des droits et libertés de la personne du Québec, elle veut être accessible à tous.

Dans ce contexte, le rôle de l'école est d'aider à la formation de l'individu et du citoyen dans la plus grande égalité des chances possible. L'école est ainsi un lieu d'enseignement et d'instruction où l'on acquiert des connaissances et des habiletés, un lieu d'éducation où l'on apprend à devenir une personne autonome ainsi qu'un lieu d'insertion sociale où l'on apprend à être un citoyen responsable. Elle doit rendre possible la cohérence des divers apprentissages et l'intégration des connaissances et des expériences. Elle assume également un rôle important dans la formation du sens des valeurs de l'élève en lui proposant un certain nombre de valeurs intellectuelles, affectives, esthétiques, sociales, culturelles, morales, spirituelles et religieuses, qui sont déjà reconnues par la société, et en l'amenant à découvrir ses propres valeurs.

2.2 La Loi sur l'instruction publique

En décembre 1988, le gouvernement du Québec adoptait une nouvelle Loi sur l'instruction publique, dont il convient de souligner ici deux éléments particuliers qui ont des répercussions plus directes sur les responsabilités du personnel enseignant.

Tout d'abord, cette loi fixe un certain nombre de droits et d'obligations qui, désormais, doivent régir le comportement professionnel du personnel enseignant de l'éducation préscolaire et de l'enseignement primaire et secondaire. Parmi les **droits** de tout enseignant ou enseignante, il faut mentionner celui de diriger la conduite de chaque groupe d'élèves qui lui est confié, celui de prendre les modalités d'intervention pédagogique qui correspondent aux besoins et aux objectifs fixés pour chaque groupe ou pour chaque élève qui lui est confié et, enfin, celui de choisir les instruments d'évaluation afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun de ses élèves en se basant sur les progrès réalisés.

Pour leur part, les **obligations** comprennent le devoir de contribuer à la formation intellectuelle et à l'épanouissement intégral de la personnalité de chaque élève qui lui est confié, celui de collaborer à susciter chez chaque élève le goût d'apprendre, celui de prendre les moyens appropriés pour aider ses élèves à acquérir le respect des droits de la personne, celui d'agir d'une manière juste et impartiale dans ses relations avec ses élèves, celui de prendre les moyens nécessaires pour promouvoir la qualité de la langue écrite et parlée, celui de prendre les moyens appropriés pour atteindre et maintenir un haut degré de compétence professionnelle et, enfin, celui de respecter le projet éducatif de l'école.

La loi stipule également que l'école est un établissement d'enseignement destiné à assurer la formation de l'élève et qu'elle réalise sa mission dans le cadre d'un projet éducatif. Ce projet contient les orientations propres à l'école, qui sont déterminées par le conseil d'orientation, et les mesures adoptées par la direction de l'école pour en assurer la réalisation et l'évaluation. Il est élaboré, réalisé et évalué périodiquement avec la participation des élèves des parents, du personnel enseignant et des autres membres du personnel de l'école et de la commission scolaire.

2.3 Le régime pédagogique

En vertu de la Loi sur l'instruction publique, le gouvernement établit un régime pédagogique qui précise la nature et les objectifs des services éducatifs ainsi que leur cadre d'organisation. Selon le Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, les services éducatifs, qui comprennent des services d'enseignement, des services complémentaires et

des services particuliers, ont pour but de favoriser le développement intégral de l'élève et son insertion dans la société. De façon plus précise, les services d'enseignement ont pour but de poursuivre le développement intégral de l'élève et de faciliter son orientation personnelle et sociale. Ils ont aussi pour but, en formation générale, de développer la compétence de l'élève dans les disciplines qui lui permettront de poursuivre des études postsecondaires.

2.4 Les programmes d'études

Les programmes d'études traduisent les finalités de la politique éducative et les objectifs généraux du régime pédagogique en objectifs de formation relativement précis. Ils proposent aux élèves un ensemble articulé d'apprentissages favorisant un élargissement et un approfondissement de leurs connaissances, l'acquisition des capacités, des attitudes et des valeurs jugées fondamentales, ainsi que des démarches méthodiques leur permettant de développer leur personnalité, de se préparer à leur rôle de citoyen et de citoyenne et d'acquérir la formation nécessaire à la poursuite de leurs études. L'importance accordée aux apprentissages intellectuels n'élimine donc pas celle d'autres types d'apprentissages liés aux attitudes et aux valeurs.

L'enseignement au secondaire comporte, par ailleurs, des exigences élevées pour les enseignants et les enseignantes, tant en ce qui concerne la maîtrise des contenus des programmes d'études (connaissances, habiletés et attitudes) qu'en ce qui a trait à la maîtrise des stratégies pédagogiques, des méthodes didactiques, des ressources pédagogiques et des méthodes d'évaluation à privilégier selon les matières, les classes et les élèves.

3. Les perspectives pour la formation à l'enseignement

Au terme de ce survol du contexte de l'enseignement secondaire et en guise de conclusion, il faut souligner que les enseignants et les enseignantes, au cours de leur carrière, travailleront dans un contexte qui continuera d'évoluer au rythme même des changements qui ne manqueront pas de se produire dans la famille et dans la vie des jeunes, dans le contexte économique et social, dans le système d'éducation et au sein même de leur profession. Par les fortes pressions qu'ils exerceront, ces changements devraient continuer de mobiliser les enseignants et les enseignantes sur le thème de la **qualité de l'éducation** qui se traduit essentiellement par la **personnalisation de l'acte éducatif** et par **la réussite éducative et scolaire**.

La volonté de répondre à ce double défi suscite, depuis quelques années déjà, nombre d'actions visant à modifier certains éléments du cadre d'organisation de l'enseignement secondaire pour améliorer les conditions d'apprentissage et l'encadrement des élèves et inscrire de nouvelles préoccupations d'ordre social et culturel dans le projet éducatif de l'école. C'est dans la même perspective que l'on demande de revoir en profondeur certains aspects de la formation initiale des enseignants et des enseignantes du secondaire, ce qui fera l'objet du prochain chapitre.

CHAPITRE 2

L'ORIENTATION GÉNÉRALE ET LES PRINCIPES DIRECTEURS DE LA FORMATION À L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Les études et expériences récentes réalisées dans le domaine de la formation initiale des enseignants et des enseignantes du Québec permettent de relever des tendances importantes en ce qui a trait aux orientations à donner à cette formation. On insiste surtout sur la nécessité de lui reconnaître un véritable caractère professionnel et, en conséquence, d'assurer une meilleure intégration de la formation dans les disciplines et de la préparation à enseigner ainsi qu'une meilleure intégration de l'ensemble des cours théoriques et des activités pratiques. On s'entend également sur l'importance qu'il faut accorder à la culture générale et au développement personnel des futurs enseignants et enseignantes de même que sur la nécessité de leur permettre d'acquérir une plus grande polyvalence. Ces tendances sont relativement fermes et se traduisent déjà, dans certains établissements universitaires, par des projets de réforme des programmes de formation, par des changements de nature pédagogique et par l'aménagement progressif de nouvelles conditions de la formation.

1. L'orientation générale: une formation à caractère professionnel

La formation à l'enseignement doit être considérée comme une formation à caractère professionnel orientée vers la maîtrise de l'intervention pédagogique dans les matières enseignées. La compétence propre de tout enseignant et de toute enseignante consiste essentiellement dans sa capacité de stimuler et de guider chaque élève qui lui est confié dans son processus d'apprentissage. Enseigner est une activité complexe qui comprend des tâches très diversifiées (planification de l'enseignement, utilisation optimale des ressources disponibles, évaluation des apprentissages des élèves, conduite de la classe, collaboration avec les parents et les membres de l'équipe-école, etc.) et qui impose à celui ou celle qui l'exerce de devoir continuellement prendre des décisions et de s'ajuster aux exigences de la situation éducative et aux caractéristiques des élèves.

Enseigner requiert ainsi un ensemble de compétences particulières que seule une solide formation permet d'acquérir: connaissances sur le développement de la personne ainsi que sur les processus et les conditions d'apprentissage, connaissances et habiletés dans les disciplines enseignées, compétences relatives à l'intervention pédagogique, aux dimensions culturelle et sociale de l'éducation, de même qu'à l'éthique professionnelle.

Par ailleurs, l'autonomie et la responsabilité qui caractérisent la pratique professionnelle des enseignants et des enseignantes exigent que leur formation leur permette non seulement de posséder une solide culture générale, mais aussi d'exploiter leur aptitude à la réflexion critique et de contribuer de façon active à l'évolution des connaissances relatives à la pratique de l'enseignement. Ils doivent également être préparés à poursuivre leur formation tout au long de leur carrière. La formation initiale ne peut, en effet, assurer à elle seule la complète maîtrise des compétences nécessaires à l'exercice de la profession; elle marque le début d'un continuum de formation qui se poursuit, tout au long de la carrière, par des activités régulières et variées de ressourcement.

Dans la troisième partie de ce document, les différentes compétences qui apparaissent essentielles à un exercice responsable de l'enseignement en formation générale au secondaire seront énumérées de façon plus détaillée. Cependant, il importe maintenant de présenter les principes directeurs qui doivent sous-tendre la formation à l'enseignement.

2. Les principes directeurs

2.1 Une solide culture générale

Selon une conception qui fait de plus en plus l'unanimité dans les milieux d'éducation, les enseignants et les enseignantes du secondaire doivent posséder une solide culture générale pour jouer pleinement leur rôle qui consiste à «éveiller» les élèves à la culture. Ils doivent donc acquérir les éléments constitutifs d'une culture stimulante et largement ouverte sur les différents champs de connaissance, particulièrement ceux qui font l'objet d'un enseignement à l'école. En outre, il faut insister sur la nécessité pour les enseignants et les enseignantes de maîtriser la langue d'enseignement tant écrite que parlée, puisque la langue sert de soutien aux autres apprentissages, à la conceptualisation, à toute réflexion articulée et à l'expression de soi.

L'importance accordée à la culture générale et à la maîtrise de la langue parlée et écrite doit notamment se traduire dans les exigences d'admission aux programmes de formation à l'enseignement. La sélection judicieuse des candidats et des candidates à l'enseignement constitue, en effet, l'une des conditions pour assurer une formation professionnelle de qualité.

Il existe plusieurs modes de sélection des étudiants et des étudiantes qui se destinent à l'enseignement. En cette matière, certaines facultés et départements d'éducation ont commencé à s'inspirer de procédures, parfois utilisées dans d'autres facultés, qui réussissent à respecter à la fois le principe de l'accessibilité des études, l'intérêt des étudiants et des étudiantes et les exigences particulières de la formation professionnelle du premier cycle de l'enseignement universitaire. Les universités sont invitées à poursuivre les efforts déjà entrepris en ce sens en se dotant d'une politique d'admission à leurs programmes de formation à l'enseignement si ce n'est déjà chose faite, ou en révisant au besoin leur politique existante.

La culture générale, en bonne partie acquise avant l'entrée à l'université, doit être complétée et, à cette fin, il revient aux facultés et départements d'éducation d'évaluer à l'entrée les étudiants et les étudiantes, de noter leurs faiblesses et, le cas échéant, d'exiger qu'ils suivent et qu'ils réussissent des cours d'appoint. En somme, il s'agit d'augmenter les exigences, tant pour l'admission à l'université que pour la délivrance du diplôme, dans l'optique d'améliorer la qualité des futurs candidats et candidates à l'enseignement et de contribuer à revaloriser cette fonction au sein de la société québécoise.

2.2 Une formation polyvalente

Afin d'améliorer l'enseignement donné aux jeunes du secondaire, un consensus s'était dégagé, au milieu des années soixante, pour préparer les enseignants et les enseignantes de la formation générale à l'enseignement d'une seule discipline. Une telle orientation procédait de la nécessité de répondre adéquatement aux exigences découlant des finalités et des programmes de l'école. Quoique cette nécessité demeure toujours, il reste que la voie de la spécialisation a conduit dans les années qui ont suivi à certains excès. En outre, depuis ce temps, les besoins du milieu scolaire ont sensiblement évolué et requièrent maintenant de disposer d'un personnel enseignant plus polyvalent. La formation polyvalente ne doit toutefois pas constituer un recul de la compétence des enseignants et des enseignantes dans les disciplines par rapport aux acquis des dernières décennies dans ce

domaine. Un juste équilibre est à rechercher. C'est ainsi que les universités seront dorénavant appelées à former des spécialistes de l'enseignement secondaire qui seront compétents dans deux disciplines, ce qui n'exclut pas la possibilité d'une formation dans une troisième discipline dans les domaines où cela est possible et justifié.

Les motifs de ce virage sont de divers ordres. Il convient tout d'abord de mentionner que l'enseignement d'une matière au secondaire ne peut être considéré comme un enseignement «spécialisé», détaché des grands objectifs de l'enseignement secondaire général. Il importe, en conséquence, que la formation des enseignants et des enseignantes dans les disciplines soit conçue dans cette perspective, c'est-à-dire qu'elle soit suffisamment large et polyvalente pour leur permettre de tenir compte, à l'intérieur de leurs activités d'enseignement, de l'objectif de formation intégrale poursuivi par l'école secondaire. Aussi la préparation à l'enseignement doit-elle permettre de comprendre la contribution de chaque discipline à l'ensemble de la formation des jeunes et de percevoir les liens entre les matières dans un esprit de continuité tout au long du secondaire. Le fait de se préparer à enseigner deux disciplines facilitera l'acquisition de ces habiletés.

De plus, l'étude de deux disciplines d'enseignement ne peut qu'enrichir les futurs enseignants et enseignantes et contribuer à approfondir leur culture générale. Cela leur permet de se familiariser avec diverses méthodes d'acquisition des connaissances, qui pourraient être transférables d'une discipline à une autre, et de constater également les limites de certaines connaissances.

La demande de «personnalisation de l'acte éducatif» à l'école secondaire appuie aussi largement le besoin d'une formation plus polyvalente des enseignants et des enseignantes. En effet, le fait d'enseigner plus d'une matière aux mêmes élèves permet d'établir avec ceux-ci des relations plus soutenues, de leur accorder un meilleur suivi, une plus grande attention individuelle et d'accroître ainsi leur motivation, leurs apprentissages et leur réussite scolaire. C'est principalement ce que l'on recherche par l'implantation de diverses formes d'organisation comme la «charge de classe» (autrefois nommée «titulariat»), au premier cycle surtout. Selon cette forme d'organisation, l'enseignant ou l'enseignante chargé de classe se voit confier la responsabilité d'un groupe d'élèves auxquels il ou elle peut enseigner deux ou trois matières en plus d'assurer une supervision et un suivi particuliers.

D'autres motifs soutiennent l'accroissement de la polyvalence du personnel enseignant. Il faut ainsi souligner la décroissance de l'effectif scolaire et ses effets sur les affectations du personnel enseignant. Il convient aussi de mentionner l'importance, pour conserver une certaine souplesse à l'organisation scolaire, de pouvoir compter sur un personnel relativement polyvalent.

Une formation polyvalente peut être donnée selon divers arrangements établis par les comités de programmes des facultés et départements d'éducation. Pour ce faire, il faudra tenir compte du Régime pédagogique de l'enseignement secondaire, qui définit les matières obligatoires au secondaire, de même que du répertoire des programmes de formation générale produit par le ministère de l'Éducation et dans lequel sont inscrits les programmes d'études obligatoires et à option préparés par celui-ci. Une concertation devra, en outre, s'établir entre les facultés et les départements d'éducation afin de répondre à l'ensemble des besoins des commissions scolaires et de rationaliser l'offre de programmes dans certaines disciplines pour lesquelles les besoins en personnel enseignant seront moins importants.

La formation polyvalente devra, par ailleurs, permettre d'acquérir la capacité d'enseigner au premier et au deuxième cycle du secondaire. On évitera ainsi une forme nouvelle de spécialisation qui correspondrait, à maints égards, à l'apparition d'un nouvel ordre d'enseignement dans le système scolaire. Cette orientation permettra aux enseignants et aux

enseignantes de vivre des expériences variées et enrichissantes au cours de leur carrière tout en favorisant la souplesse de l'organisation scolaire.

Enfin, il faut signaler que ce principe de formation polyvalente, tel que mentionné dans l'introduction, peut difficilement s'appliquer à l'enseignement des arts, de l'éducation physique et des langues secondes. Pour des raisons qui tiennent à la fois à la nature même de ces disciplines et à des considérations d'ordre administratif, l'enseignement de ces disciplines a traditionnellement été confié à des «spécialistes» préparés pour enseigner tant au primaire qu'au secondaire. Aussi les universités peuvent-elles continuer d'offrir des programmes de formation spécialisée dans ces domaines, tout en respectant les autres principes mis de l'avant dans le présent document. Une telle position n'exclut toutefois pas la possibilité pour une université de tenter des expériences de polyvalence dans ces disciplines et de proposer des programmes novateurs en ce domaine. De telles expériences seraient particulièrement souhaitables en français, langue seconde, puisque la formule de l'immersion commande la maîtrise de contenus de formation en plus de celle de la langue seconde elle-même.

2.3 Une formation qui tient compte du développement personnel

L'excellence, dans l'exercice de quelque profession que ce soit, y compris l'enseignement, suppose la maîtrise de nombreuses connaissances et habiletés. Peu de professions, cependant, exigent autant de la personne elle-même, surtout sur le plan des valeurs et des attitudes, que d'enseigner à des jeunes. C'est pourquoi la formation initiale doit tenir compte de tous les aspects du développement de l'enseignant et de l'enseignante, notamment les quatre dimensions suivantes.

- **Une conscience des enjeux sociaux de l'éducation**

La mission que reçoivent les enseignants et les enseignantes de former les jeunes générations leur confère un rôle dont l'influence est considérable sur l'évolution générale de la société. Ils doivent en conséquence avoir acquis, outre leur compétence à enseigner, un profond respect de la dignité humaine, une sensibilité aux valeurs des groupes avec lesquels ils travaillent et une conscience de la portée de leur intervention sur l'évolution des personnes et de la société.

- **Des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves**

La finalité assignée à l'école secondaire n'a pas un caractère élitiste. Celle-ci vise à former l'ensemble des jeunes et à offrir à tous l'égalité des chances et les meilleures conditions d'apprentissage. Il est donc important que les futurs enseignants et enseignantes aient développé, durant leur formation initiale, des attitudes d'accueil, de tolérance et d'ouverture à l'égard de tous les élèves, des habiletés à discerner et à combattre toute forme de discrimination, ainsi que des capacités particulières leur permettant d'aider autant les élèves en difficulté que les élèves doués.

- **Un esprit critique**

La formation à l'enseignement doit favoriser l'acquisition de l'esprit critique. Les futurs enseignants et enseignantes doivent être entraînés à exercer une réflexion critique tant sur les problèmes sociaux, sur le rôle du savoir ou sur les rapports entre les personnes et la société que sur les théories et les pratiques pédagogiques. Cette réflexion critique doit également

les conduire à examiner leurs propres théories pédagogiques et à améliorer leur pratique. Dans cette perspective, les centres de formation à l'enseignement doivent demeurer des lieux de questionnement, de débat et d'échange. Cette visée a des incidences tant sur les contenus que sur les stratégies de formation.

- **Une capacité de renouvellement**

L'avancement des connaissances, l'évolution des jeunes et de la société, l'émergence de nouvelles attentes chez les parents, les changements qui surviennent dans le système d'éducation et dans les programmes d'études constituent autant de défis professionnels qui doivent inciter les enseignants et les enseignantes du secondaire à se renouveler constamment. C'est pourquoi une perspective de formation continue doit désormais inspirer les programmes de préparation à l'enseignement. Cette perspective justifie le besoin d'instrumenter les futurs enseignants et enseignantes, pour qu'ils puissent ensuite se ressourcer constamment, par des activités de perfectionnement certes, mais aussi par l'expérimentation, par la lecture de rapports d'études et de recherche ainsi que par la participation à des recherches menées dans leur milieu de travail.

2.4 Une formation pratique

La formation à l'enseignement ne saurait revêtir un véritable caractère professionnel si elle ne comporte une dimension pratique, c'est-à-dire un entraînement systématique, réfléchi et critique qui permet de développer la capacité des futurs enseignants et enseignantes d'intégrer et de mettre en application, dans un milieu réel, les principes qui fonderont leur pratique quotidienne. Il s'agit, en somme, de mettre la formation en prise directe et efficace avec la réalité à laquelle elle prépare.

Cette composante pratique peut prendre la forme d'activités fort diverses offertes à l'université même: ateliers, cliniques, laboratoires d'études de cas, d'expérimentation, de simulation, d'intégration de la théorie et de la pratique, etc. En cette matière, les établissements universitaires ont une pleine responsabilité, qu'elles assument dans une perspective de recherche et de réflexion critique.

Cette responsabilité des universités en matière de formation pratique les amène également à s'associer avec les écoles et les commissions scolaires pour organiser un système de stages en classe. L'expérience dans les milieux d'enseignement que représentent ces stages, à la condition qu'elle soit suffisamment longue, organisée et encadrée, doit constituer pour les étudiants et les étudiantes un temps fort de leur formation. Elle doit surtout leur permettre de réaliser de nouveaux apprentissages, de prendre contact avec des modèles d'organisation pédagogique variés et d'acquérir des habiletés pratiques avec des groupes d'élèves diversifiés.

Dans la mesure où le caractère professionnel de la formation des enseignants et des enseignantes du secondaire est affirmé, des efforts pour trouver de nouveaux aménagements à leur formation pratique doivent être consentis. Ainsi, il importe que les établissements universitaires s'assurent que le temps consacré aux stages de formation pratique par les étudiants et les étudiantes soit assez long, que les objectifs, les modes de supervision et le contenu de cette formation soient précisés et que les activités de stages soient rigoureusement encadrées et systématiquement évaluées.

Les stages exigent aussi des milieux d'accueil. Il est du devoir des commissions scolaires de recevoir des stagiaires. Il y va de leur intérêt, particulièrement à l'aube d'une période de

renouvellement massif du personnel enseignant. Encore faut-il une volonté commune des universités et des commissions scolaires pour que s'instaure un véritable «partenariat», ouvert aux bénéfices mutuels des parties et construit par les apports de chacun. L'initiative appartient aux universités, mais elles doivent compter sur des commissions scolaires conscientes de leur responsabilité de concourir à la formation à l'enseignement.

2.5 Une formation intégrée

Les objectifs des programmes de formation des enseignants et des enseignantes du secondaire sont nombreux: maîtrise des disciplines enseignées, de l'acte pédagogique, de la démarche d'évaluation et des processus d'apprentissage; maîtrise, également, des attitudes et des comportements qui peuvent entraver l'action; connaissance des caractéristiques socio-économiques et culturelles des milieux où l'enseignement est donné; conscience des enjeux sociaux et culturels de l'éducation, etc.

En vue de favoriser l'intégration de ces apprentissages, il est indispensable que les diverses composantes d'un programme soient organiquement liées et se complètent mutuellement. C'est l'un des défis les plus difficiles à relever présentement. C'est ainsi que la **formation pratique** doit s'articuler avec la **formation psychopédagogique** et cette dernière avec la **formation dans les disciplines**.

Parmi les conditions favorisant l'intégration de la formation, deux paraissent prioritaires: d'une part, l'unité et la continuité du programme de formation, lesquelles favorisent la synthèse progressive des apprentissages; d'autre part, l'aménagement organique des cours et des activités de formation. C'est ainsi que les futurs enseignants et enseignantes du secondaire doivent pouvoir bénéficier, dès le début de leurs études universitaires ou le plus tôt possible, d'un profil de formation et d'un milieu d'apprentissage adaptés à leur orientation vers l'enseignement. Leur profil de formation doit également faire en sorte qu'ils soient rapidement mis en contact avec le milieu scolaire et la réalité de l'enseignement et que ce contact soit suffisamment prolongé pour être significatif.

Il convient, en outre, de souligner que les diverses mesures de soutien et d'encadrement des étudiants et des étudiantes constituent un important élément intégrateur de la formation et qu'elles doivent, pour cette raison, recevoir une attention toute particulière.

Les facultés et départements d'éducation doivent donc contrer l'éclatement de la formation à l'enseignement secondaire ainsi que la fragmentation des programmes et des ressources en ce domaine. Ils doivent trouver les moyens d'articuler leurs programmes et activités de manière à garantir une continuité et une cohérence dans la formation des enseignants et des enseignantes du secondaire. Ils doivent aussi concevoir et aménager leurs programmes de formation dans l'optique d'une préparation à l'enseignement.

3. Des voies d'aménagement

Il existe essentiellement deux modèles d'organisation de la formation à l'enseignement. Le premier modèle incorpore dans un même programme, le baccalauréat en enseignement, les trois composantes de la formation alors que le deuxième modèle comporte deux temps consécutifs de formation: des études spécialisées dans une discipline suivies d'une formation psychopédagogique et d'une formation pratique offertes généralement sous la forme d'un certificat en enseignement d'une durée d'un an.

En raison de la durée même du programme, le premier modèle offre aux étudiants et aux étudiantes de meilleures possibilités de s'identifier, dès le début de leur formation, comme des candidats et des candidates à l'enseignement et de maintenir, pour toute la durée de leurs études, des liens avec la faculté ou le département d'éducation qui leur donne la formation à l'enseignement. Il offre également la possibilité de procéder à une initiation graduée et graduelle à la profession.

Cependant, des «passerelles» doivent exister pour permettre à des étudiants et à des étudiantes ayant terminé un baccalauréat dans une discipline d'accéder à l'enseignement. De telles «passerelles» doivent néanmoins être établies en préservant la qualité de la formation professionnelle et dans le respect du principe de la polyvalence, du principe de l'intégration des diverses dimensions de la formation et en tenant compte de la place que doit occuper la dimension pratique dans cette formation.

CHAPITRE 3

LES COMPÉTENCES PROFESSIONNELLES ATTENDUES DES ENSEIGNANTS ET DES ENSEIGNANTES DU SECONDAIRE

La formation initiale doit permettre aux futurs enseignants et enseignantes d'acquérir un certain nombre de compétences qui leur permettront d'exercer leur profession de façon adéquate. Il n'est pas facile, étant donné la richesse et la diversité des rapports personnels et professionnels que ceux-ci doivent entretenir avec leurs élèves, en groupe ou individuellement, ainsi qu'avec d'autres agents d'éducation, de considérer séparément leurs différentes compétences professionnelles. Celles-ci forment un ensemble complexe et il importe de tenir compte de leurs interrelations. Il importe cependant de les déterminer de la façon la plus précise possible, puisqu'elles doivent servir de bases à la préparation des programmes de formation, à l'aménagement des cours et à l'évaluation de la formation.

Prenant en considération le contexte de l'enseignement secondaire, tel qu'il est décrit dans le premier chapitre, ainsi que l'orientation générale et les principes directeurs de la formation initiale présentés dans le deuxième chapitre, les compétences attendues des enseignants et des enseignantes du secondaire exposées dans ce troisième chapitre sont regroupées en trois catégories. Dans la première catégorie se trouvent les compétences relatives aux disciplines. La seconde catégorie regroupe, quant à elle, les compétences psychopédagogiques, ce qui inclut les compétences relatives à l'intervention pédagogique proprement dite et celles qui touchent la conduite de la classe. Enfin, la troisième catégorie réunit les compétences dites «complémentaires». Cette dernière catégorie rassemble les compétences relatives aux tâches éducatives autres que l'enseignement, les compétences relatives à la conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation et celles qui touchent la formation professionnelle continue.

La lecture de cette liste de compétences attendues des enseignants et des enseignantes pourra donner l'impression d'un idéal particulièrement difficile à atteindre. Une précision s'impose: toutes ces compétences professionnelles, nécessaires à l'exercice de la profession d'enseignant ou d'enseignante, qui doivent être acquises dès la formation initiale, ne pourront véritablement être maîtrisées que progressivement au cours de la carrière, par la pratique elle-même d'abord et, ensuite, par diverses activités de formation continue.

Mentionnons, en outre, que l'ordre adopté pour la présentation de ces compétences n'indique aucune priorité à accorder à l'une ou à l'autre compétence ou catégorie de compétences puisque, selon les milieux de formation, différents facteurs pourront modifier l'importance relative de chacune ainsi que leur ordre d'acquisition par les étudiants et les étudiantes en formation à l'enseignement secondaire.

1. Les compétences relatives aux disciplines enseignées

Le rôle des enseignants et des enseignantes est déterminé par la nature même de l'école, qui est d'abord un lieu de mise en commun du savoir et un lieu d'apprentissage. Sans pour autant être des savants, il importe que ceux-ci possèdent un bagage satisfaisant de connaissances à transmettre aux élèves dont ils ont la responsabilité. Les compétences relatives aux disciplines enseignées se traduisent ainsi par la maîtrise des contenus de ces disciplines, tels qu'ils sont précisés dans les programmes d'études. Cependant, il faut maîtriser plus que les contenus d'un programme d'études pour bien enseigner une discipline, même au secondaire. Ainsi, la formation des futurs enseignants et enseignantes doit-elle leur permettre d'acquérir des connaissances beaucoup plus larges dans les disciplines choisies.

Par ailleurs, au-delà des disciplines qui deviendront en quelque sorte leurs spécialités d'enseignement, il faut que les enseignants et les enseignantes se sentent à l'aise dans un univers où sont transmises des connaissances de divers ordres dans une perspective de

formation intégrale des élèves et qu'ils soient en mesure de faire saisir la contribution de chaque discipline à l'ensemble de cette formation. Cela suppose un niveau de culture générale acceptable.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne les disciplines enseignées sont les suivantes:

- connaissance approfondie de deux disciplines d'enseignement (contenus et fondements épistémologiques, historique et développement, méthode et limites);
- connaissance particulière des contenus d'enseignement de ces deux disciplines, tels que le spécifient les programmes d'études du secondaire;
- capacité d'adopter une attitude positive à l'égard des disciplines enseignées et de communiquer cette attitude aux élèves;
- maîtrise de la langue d'enseignement et capacité de l'utiliser de façon adéquate étant donné les disciplines enseignées et les caractéristiques des élèves;
- connaissance générale de l'ensemble des disciplines qui sont enseignées aux élèves et capacité de les situer les unes par rapport aux autres ainsi que d'établir des liens entre elles, pour faire saisir la contribution de chacune à l'ensemble de la formation.

2. Les compétences psychopédagogiques

2.1 L'intervention pédagogique proprement dite

Les enseignants et les enseignantes, on vient de le voir, doivent avoir une bonne connaissance des disciplines qu'ils ont la responsabilité d'enseigner. Mais ce n'est là qu'un point de départ puisque l'enseignement suppose la capacité de traduire les contenus dans des formes pédagogiques efficaces et adaptées aux différences individuelles. La formation des futurs enseignants et enseignantes doit ainsi les amener à acquérir l'habileté à planifier le contenu des disciplines et à proposer aux élèves des situations d'apprentissage adaptées à leurs capacités et ce, dans le respect de la démarche éducative propre à l'enseignement de ces disciplines. Elle doit également les rendre capables de bien évaluer les apprentissages réalisés par leurs élèves et, notamment, de repérer les obstacles à ces apprentissages. Enfin, la maîtrise de l'intervention pédagogique suppose elle-même la connaissance de la façon dont une personne pense, apprend et évolue.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne l'intervention pédagogique proprement dite sont les suivantes:

- connaissance des processus par lesquels la personne acquiert des connaissances, développe des habiletés et adopte des attitudes ou des comportements;
- connaissance des programmes d'études du secondaire pour les disciplines à enseigner (nature des objectifs, fondements pédagogiques et perspective historique);

- connaissance des formes courantes de ressources didactiques (manuels, matériel audiovisuel, nouvelles technologies, bibliothèques, etc.);

- capacité de planifier à court et à long terme des activités d'enseignement et d'apprentissage liées aux objectifs des programmes d'études;

- capacité d'élaborer des stratégies d'enseignement qui favorisent l'exploitation de processus mentaux supérieurs (esprit d'analyse et de synthèse, capacité de résoudre des problèmes, d'établir des relations, etc.) ainsi que l'intégration des savoirs;

- habileté à choisir et à utiliser les ressources didactiques appropriées et non discriminatoires, notamment celles qui mettent à profit les nouvelles technologies de l'information;

- capacité d'offrir des activités d'enseignement et d'apprentissage adaptées aux exigences de la situation pédagogique et aux caractéristiques des élèves ainsi que d'en assurer le bon déroulement;

- capacité d'amener les élèves à développer des méthodes de travail, d'éveiller leur curiosité, de les motiver à apprendre et de mettre à contribution leur expérience;

- capacité d'utiliser la démarche et les procédés de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative des apprentissages pour les disciplines à enseigner;

- habileté à déceler les besoins d'ordre pédagogique des élèves, aussi bien ceux qui sont doués que ceux qui éprouvent des difficultés, et capacité d'y répondre;

- capacité de transmettre aux élèves des exigences claires et de bon niveau.

2.2 La conduite de la classe

La conduite de la classe impose aussi ses exigences. Traiter avec les élèves individuellement et en groupe, maintenir le climat et créer l'environnement favorables sont autant d'aspects de ce que l'on peut appeler faire la classe et auxquels les futurs enseignants et enseignantes doivent se préparer. Pour ce faire, ils doivent avoir acquis des compétences particulières leur permettant d'entretenir des relations soutenues avec leurs élèves et, plus particulièrement, d'avoir une profonde compréhension de la personne et de porter une grande attention aux divers aspects de son développement. La conduite de la classe suppose également la connaissance et le respect des différences ethniques, socio-économiques et culturelles. Enfin, dans l'enseignement, les moyens importent autant que les fins et, en conséquence, les enseignants et les enseignantes doivent, au cours de leur formation, avoir acquis un sens de l'éthique et intégré un certain nombre de valeurs.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne la conduite de la classe sont les suivantes:

- capacité de diriger une classe et de maintenir la discipline, tout en conservant une atmosphère détendue et un environnement propice à l'apprentissage;

- habileté à établir des contacts positifs avec les groupes et à s'adapter à leur dynamique particulière;

- capacité de respecter et de faire respecter les droits des élèves et d'agir à leur égard d'une manière juste et impartiale;

- connaissance des étapes de la croissance de la personne, particulièrement à l'adolescence;

- capacité de comprendre et de respecter les différences individuelles et la diversité ethnique, socio-économique et culturelle, de même que d'accueillir dans la classe des élèves qui ont un handicap, éprouvent des difficultés ou sont d'origines ethniques, socio-économiques ou culturelles diverses;

- capacité d'aider chaque élève à mieux se connaître, à comprendre son milieu et à poursuivre sa formation malgré des difficultés liées à l'appartenance à un sexe, à la compétition ou à l'échec, au groupe, au milieu familial ou au milieu socioculturel.

3. Les compétences complémentaires

3.1 Les tâches éducatives autres que l'enseignement

Outre l'enseignement proprement dit, les interventions des enseignants et des enseignantes dans la classe et dans l'école peuvent prendre diverses formes: encadrement et surveillance des élèves, rencontres avec les parents, collaboration avec les autres agents d'éducation, etc. Ces tâches, qui exigent ouverture aux autres et disponibilité, ne prennent tout leur sens que lorsqu'elles s'inscrivent dans une visée d'éducation et s'enrichissent de motivations professionnelles.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne les tâches éducatives autres que l'enseignement sont les suivantes:

- capacité d'établir et de maintenir des relations interpersonnelles positives avec l'ensemble des élèves de l'école, avec les parents et avec les autres membres de l'équipe-école;

- capacité d'offrir présence et soutien aux élèves, de veiller à leur sécurité physique et morale, de même que d'être un modèle, contribuant ainsi à la structuration de leur être;

- capacité de collaborer à l'élaboration et à l'application d'un plan d'intervention adapté aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage;

- capacité de collaborer avec les autres membres du personnel scolaire pour rendre accessibles aux élèves les services d'aide personnelle appropriés;

- capacité de collaborer à la réalisation du projet éducatif de l'école, de même qu'à l'amélioration des conditions générales de la vie scolaire.

3.2 La conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation

L'école n'est pas seulement un lieu de développement intellectuel, mais aussi une institution sociale dont la responsabilité est de former l'ensemble des jeunes pour qu'ils deviennent des personnes autonomes et des citoyens responsables. Elle vise à offrir à tous l'égalité des chances et les meilleures conditions d'apprentissage. Enseigner constitue donc une intervention lourde de signification et il importe que les futurs enseignants et enseignantes réfléchissent sur le rôle de l'école dans la société et sur les enjeux sociaux des connaissances, des cheminements scolaires et des phénomènes éducatifs. En somme, il s'agit pour eux de prendre conscience de la portée culturelle et sociale de leur activité professionnelle.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne la conscience des dimensions culturelle et sociale de l'éducation sont les suivantes:

- connaissance du système scolaire et de son histoire, des facteurs qui influencent ses orientations, plus particulièrement en ce qui a trait au caractère confessionnel d'une école, à la langue d'enseignement, aux rôles sociaux des hommes et des femmes dans ce système, à la diversité ethnique et culturelle et à la participation des citoyens et des citoyennes à l'organisation scolaire, et, inversement, capacité de comprendre l'influence que le système scolaire exerce sur la société québécoise;

- connaissance des facteurs qui influencent la réussite scolaire des élèves et capacité de collaborer à l'instauration de conditions propices à la réussite du plus grand nombre;

- capacité de discerner et de combattre les diverses formes de discrimination, notamment celles qui sont fondées sur le sexe, la race, la religion ou le handicap;

- capacité de reconnaître les conflits de valeurs liés à l'avancement des connaissances.

3.3 La formation professionnelle continue

Les enseignants et les enseignantes travaillent dans une organisation scolaire complexe qui ne cesse d'évoluer. Tout au long de leur carrière, ils devront mettre à jour leurs connaissances et améliorer l'ensemble de leurs compétences. Il importe, dès lors, que leur formation initiale s'inscrive dans une perspective de formation continue, de manière qu'ils soient en mesure de s'ajuster constamment aux réalités changeantes de leur milieu professionnel. En outre, ils forment un groupe professionnel, et il importe qu'ils en connaissent les origines et l'histoire et qu'ils puissent contribuer à son évolution. Le fait de s'identifier à la profession constitue, en effet, la base d'un engagement et d'un dynamisme personnels indispensables.

Compte tenu de ce qui précède, les compétences particulières considérées comme plus importantes en ce qui concerne la formation professionnelle continue sont les suivantes:

- capacité d'analyse et de réflexion critique par rapport à la pratique éducative, à l'organisation pédagogique et à la politique scolaire;

- capacité de clarifier ses propres valeurs pédagogiques, de réfléchir sur ses pratiques éducatives et de les améliorer;

- habileté à maintenir ou à améliorer ses compétences professionnelles de façon continue et diversifiée;

- capacité de participer aux efforts d'innovation pédagogique et à la réalisation de recherches dans le milieu d'enseignement, et de contribuer à l'avancement des connaissances dans le domaine de la pratique éducative;

- connaissance de l'histoire de la profession et capacité de s'identifier à celle-ci.

CONCLUSION

La qualité de l'enseignement secondaire repose avant tout sur la compétence des enseignants et des enseignantes. Cette conviction a suscité, depuis plusieurs années, nombre de réflexions et d'initiatives visant à améliorer leur formation initiale afin qu'ils puissent accroître, dans des conditions plus favorables, l'ensemble de leurs compétences professionnelles. L'heure est venue de tirer parti des résultats de ces travaux et de préciser les orientations d'ensemble à donner à cette formation.

Les orientations retenues dans le présent document prennent appui sur les exigences habituelles de la formation universitaire de premier cycle, sur les caractéristiques particulières de l'enseignement secondaire et sur les attentes et besoins des jeunes et de la société au regard de l'école secondaire. Cette triple préoccupation est présente tout au long du document et justifie les choix proposés en matière de compétences professionnelles attendues des enseignants et des enseignantes.

Le document permet ainsi de franchir un pas important dans le renouveau du processus de formation initiale et de reconnaissance d'aptitude du personnel enseignant. Il répond aux attentes de nombreux organismes intéressés, principalement les établissements universitaires, qui souhaitaient que le Ministère adopte une direction précise sur la question de la formation initiale.

Cette première étape conduira également à des améliorations dans la suite du processus, particulièrement en ce qui a trait à l'agrément des programmes universitaires de formation des enseignants et des enseignantes et à l'émission des brevets d'enseignement. De même, ces orientations auront des répercussions sur divers autres aspects de la formation des enseignants et des enseignantes, notamment les stages de formation pratique en milieu scolaire, la période probatoire et la formation continue. Le succès de cette large entreprise repose sur la collaboration étroite de tous les intéressés.

BIBLIOGRAPHIE

ASSOCIATION QUÉBÉCOISE DES DOYENS ET DIRECTEURS POUR L'AVANCEMENT DES ÉTUDES ET DE LA RECHERCHE EN ÉDUCATION. La formation pratique des enseignants. Montréal, Comité sur la formation et le perfectionnement des maîtres, 1989.

BERTHELOT, Jocelyn. Apprendre à vivre ensemble - Immigration, société et éducation. Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec, 1990.

BISSON, Louise. Les couleurs de la jeunesse, noir sur blanc - Rapport des audiences publiques sur la jeunesse. Québec, Conseil permanent de la jeunesse, 1989.

BROSSARD, Luce et Michelle PROVOST. «Dossier : portraits de bons profs», Vie pédagogique, nº 39, Québec, Ministère de l'Éducation, 1985, p. 17-36.

COMITÉ DES ÉTATS GÉNÉRAUX SUR LA QUALITÉ DE L'ÉDUCATION. Les actes des États généraux sur la qualité de l'éducation. Québec, 1986.

CONCERTATION RÉGIONALE BAS-SAINT-LAURENT, GASPÉSIE, ÎLES-DE-LA-MADELEINE. Comité d'étude sur la formation des maîtres (Région 01) - Rapport. Rimouski, Comité régional des directeurs généraux des commissions scolaires, 1989.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. Le secteur de l'éducation dans les universités du Québec: une analyse de la situation d'ensemble - Rapport. Québec, Comité de l'étude sectorielle en éducation, 1987.

CONSEIL DES UNIVERSITÉS. Le développement du secteur de l'éducation - Avis du Conseil des universités au ministre de l'Enseignement supérieur et de la Science. Québec, 1988.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Les éducateurs dont les élèves ont besoin à l'école secondaire - Document de réflexion. Québec, 1980.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Apprendre pour de vrai - Témoignages sur les enjeux et les conditions d'une formation de qualité. Québec, 1985.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. L'éducation aujourd'hui: une société en changement, des besoins en émergence - Rapport 1985-1986 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, 1987.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. Le rapport Parent, vingt-cinq ans après - Rapport annuel 1987-1988 sur l'état et les besoins de l'éducation. Québec, 1988.

CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION. La profession enseignante : vers un renouvellement du contrat social - Rapport annuel 1990-1991. Québec, 1991.

DE LANDSHEERE, Viviane. «Des compétences minimales pour l'enseignement secondaire», Perspectives, vol. XVII, nº 1, Paris, Unesco, 1987, p. 41-50.

FÉDÉRATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUÉBEC. Formation et perfectionnement des maîtres - Agissons sans plus tarder!. Québec, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Charte des droits et libertés de la personne. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1976.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Loi sur l'instruction publique. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1988.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Familles en tête - Plan d'action en matière de politique familiale 1989-1991. Québec, Secrétariat à la famille, 1989.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Régime pédagogique de l'enseignement secondaire. Québec, Éditeur officiel du Québec, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Règlement sur la reconnaissance comme catholiques et le caractère confessionnel des écoles primaires et des écoles secondaires du système scolaire public. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité catholique, 1990.

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC. Règlement sur l'enseignement moral et religieux protestant et sur la reconnaissance comme protestants d'établissements d'enseignement. Québec, Conseil supérieur de l'éducation, Comité protestant, 1991.

GRÉGOIRE, Réginald. Les compétences à acquérir par les enseignants et les enseignantes durant leur formation - Une vue d'ensemble du débat en cours aux États-Unis. Québec, Ministère de l'Éducation, Direction de la recherche, 1990.

LANGLOIS, Richard. S'appauvrir dans un pays riche. Montréal, Centrale de l'enseignement du Québec et Éditions coopératives Albert Saint-Martin, 1990.

LEMELIN, Clément. «Les jeunes et le marché du travail», Une société des jeunes?. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1986, pp. 237-256.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. L'École québécoise - Énoncé de politique et plan d'action. Québec, 1979.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Enseigner au Québec : formation et titularisation - Énoncé de politique (projet). Québec, Direction générale des politiques et des plans, 1985.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les services d'encadrement et de surveillance à l'école - Guide d'orientation. Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Répertoire des programmes de formation générale à l'éducation préscolaire et à l'enseignement primaire et secondaire. Québec, Direction de la formation générale, 1989.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. L'adaptation scolaire dans la foulée de la nouvelle Loi sur l'instruction publique - Document de consultation. Québec, Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Les besoins de recrutement de personnel enseignant à temps plein par les commissions scolaires de 1989 à 2011. Québec, Direction des études économiques et démographiques, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Statistiques de l'éducation - Préscolaire, primaire, secondaire. Québec, Direction des études économiques et démographiques, 1990.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Notre force d'avenir: l'éducation. Québec, 1991.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION. Programme de subvention pour favoriser l'expérimentation de modèles de stages de formation pratique pour les futurs enseignants et enseignantes - Informations relatives aux projets subventionnés. Québec, Direction de la formation du personnel scolaire, 1991.

PERRON, Madeleine. «La formation des maîtres», L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 369-392.

TROTTIER, Claude. «La vocation de l'école secondaire», L'éducation, 25 ans plus tard! Et après?. Québec, Institut québécois de recherche sur la culture, 1990, p. 133-157.

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES. Projet de réaménagement de huit baccalauréats d'enseignement secondaire et du certificat en sciences de l'éducation, cheminement général et cheminement professionnel - Dossier de présentation. Trois-Rivières, Module d'enseignement secondaire, 1990.

UNIVERSITÉ LAVAL. La formation initiale des enseignants au secondaire - Instrument de consultation. Québec, Sous-commission de la formation et du perfectionnement des enseignants, 1990.

UNIVERSITÉ LAVAL. Rapport du comité sur la formation fondamentale. Québec, Faculté des sciences de l'éducation, 1989.